Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9270767
Centre d'intérêt : 071

Saint-Pierre, Madeleine.

La conceptualisation de la notion de "phrase" chez des enfants de six à douze ans / par Madeleine Saint-Pierre. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation, 1990.
21 f. : ill. ; 29 cm. -- (Séminaire sur la représentation ; 61)

"La publication de ce séminaire est rendue possible grâce à une subvention du fonds FCAR". Bibliogr. : f. 20-21.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développemsnt en éducation

Descripteur(s) : Développement du langage • Linguistique • Français (Langue) • Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Métalinguistique

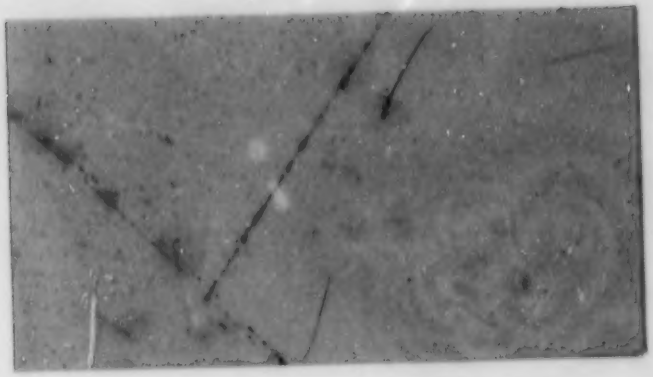
Cette étude s'interroge sur les savoirs métalinguistiques des jeunes enfants dès leur entrée à l'école en s'appuyant sur leurs discours. Elle formule l'hypothèse que les discours tenus en réponse à une épreuve de nature métalinguistique se modifient, évoluent avec l'âge. Plus précisément, les enfants passent d'un usage vécu de la langue, où ils tendent à confondre le plan linguistique et celui de l'extra-linguistique, à une attitude métalinguistique à propos de la "phrase" distincte des objets ou événements extérieurs auxquels celle-ci réfère. L'étude propose également de préciser les critères pour la délimitation entre le raisonnement non métalinguistique et métalinguistique, remettant en question les positions de certaines recherches.

Type de document :

9270767

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE SUR L'APPRENTISSAGE ET LE DEVELOPPEMENT EN EDUCATION

cirade



Université du Québec à Montréal

9270767

La conceptualisation de la notion de *phrase* chez des enfants de six à douze ans

par Madeleine Saint-Pierre
Département de linguistique
Université du Québec à Montréal

Séminaire sur la Représentation

7 décembre 1990 - n° 61

CIRADE, UQAM, novembre 1991

Note: La publication de ce séminaire est rendue possible grâce à une subvention du fonds FCAR.

1. Introduction

Choisir la *phrase* comme objet de pensée chez l'enfant pose du même coup la controverse autour de ce métaterme. En effet, les travaux de Marchello-Nizia (1979) et de Mounin (1970) ont suffisamment montré les multiples contradictions des définitions de la *phrase* à travers l'histoire de la linguistique. Quoique très problématique sur le plan théorique, cette notion est pourtant très utilisée dans l'enseignement de la langue dès le début de la scolarisation et ce, malgré qu'aucune véritable définition ne soit présentée à l'enfant si ce n'est de lui proposer la *phrase*, comme une unité de la langue écrite bornée par une majuscule et un point.

Cette étude n'est pas non plus indifférente au débat sur la finalité de l'enseignement grammatical à l'école primaire et sur sa place dans un enseignement de la langue axé sur le développement des habiletés à communiquer. Apprendre à communiquer par écrit implique nécessairement une objectivation sur la langue en tant que système réalisée implicitement ou explicitement et de manière inductive ou non.

Il est nécessaire de distinguer différents types de savoirs sur la langue. L'acquisition du langage nécessite un travail de catégorisation de la part de l'apprenant. Maîtrisant certaines relations cognitives, l'enfant doit découvrir quelles marques formelles (déterminant, flexion verbale, etc.) lui permettent de signifier ces relations. Lorsqu'il parle l'enfant manie des unités linguistiques et cela présuppose un savoir + ou - conscient relatif à ce maniement. Cette conscience qui travaille «au-ras» du fonctionnement langagier se nomme «épilinguistique» (Culioli, 1968; Karmiloff-Smith, 1986). Avant d'entrer à l'école, l'enfant possède donc un **savoir faire** puisqu'il est capable de produire des énoncés grammaticalement bien formés, l'école se chargera de lui apprendre un savoir explicite ou **savoir dire** sur les phrases qu'il produit. Ceci ne signifie pas que l'enfant de 6 ans soit dépourvu de tout savoir spontané à propos de certains concepts grammaticaux car l'activité métalinguistique ne se limite pas à l'utilisation du vocabulaire linguistique, «... elle englobe toutes les manifestations d'une réflexion sur l'activité de langage. Est métalinguistique toute activité qui suppose que le langage soit traité comme objet de pensée.» (Gombert, 1986:5)

Les liens entre l'épilinguistique et le métalinguistique ne sont toutefois pas clairement établis comme le font remarquer Sinclair et al. (1978:5-6) «Contrary to what has generally been claimed, the relations between explicit intuitions and underlying competence are less direct than those between phenomena of primary language usage (speaking, listening) and competence.»

C'est sur les savoirs métalinguistiques en nous appuyant sur les **discours** des jeunes enfants dès leur entrée à l'école et sur ceux qu'ils se sont constitués au cours de leurs apprentissages scolaires que nous nous sommes interrogés.

2. Cadre théorique

La majorité des travaux sur l'activité métalinguistique des jeunes enfants portent soit sur des unités plus petites que la *phrase* comme la *syllabe* ou le *mot* ou encore ces travaux ne suscitent qu'indirectement la réflexion de l'enfant sur la *phrase*. Ceci vaut tant pour les études de Liberman et al. (1974), Bellefroid & Ferreiro (1979) dans lesquelles les enfants effectuent des tâches de segmentation et de reconstitution de mots, que pour celles de Gleitman et al. (1972) et Hakes (1980) qui ont testé la conscience des jeunes enfants des règles de leur langue au moyen des jugements de grammaticalité et d'acceptabilité. Ces études ont tendance à assimiler «capacité métalinguistique» et «connaissance des règles d'une langue» en faisant porter la compétence métalinguistique de leurs sujets sur la formulation de règles de la langue, il s'agit ici plutôt, à mon avis, d'une activité de grammairien. Nos propres constats antérieurs, nous permettent d'affirmer que l'activité métalinguistique est, d'une manière plus large, une réflexion sur l'activité de langage dans son ensemble et pas seulement sur les règles d'une langue particulière.

Ce sont plus particulièrement les travaux de Berthoud-Papandropoulou (1980 et 1987) dans lesquels l'activité métalinguistique des enfants est suscitée directement et l'accent mis sur l'évolution de la notion de *mot* qui ont inspiré notre recherche. Dans cette étude, l'évolution de ce concept résulte d'une prise de conscience progressive des propriétés spécifiques du signe linguistique se traduisant en termes d'étapes de telle sorte que vers l'âge de quatre ou cinq ans l'enfant ne dissocie pas le mot de l'objet référé ainsi «train» est un mot long parce que dit-il «un train c'est long». À sept ans, l'enfant a une attitude réellement métalinguistique vis-à-vis du *mot* qui évolue dans le sens d'une construction de plus en plus élaborée. Pour sa part, Chritinat-Tièche (1988) arrive également à identifier des étapes dans l'évolution des comportements des enfants observés dans des tâches de construction et de transformation de phrases: 1) à quatre ou cinq ans: la *phrase* est une unité acceptable si l'événement représenté est vrai ou possible. Les référents externes dominent la pensée de l'enfant; 2) à sept ou huit ans: les enfants jugent que la *phrase* doit comprendre des parties différentes qui sont reliées entre elles sémantiquement et qui correspondent ni plus ni moins aux structures logico-sémantiques du type sujet/prédicat ou encore thème/propos; 3) vers dix ans: les enfants prennent en compte les principes plus formels de la construction des phrases et parlent de la nécessité de la présence de certains constituants et de leurs relations grammaticales.

En regard de ces résultats, nous avons formulé l'hypothèse que les discours tenus en réponse à une épreuve de nature métalinguistique se modifient, évoluent avec l'âge. Plus précisément, les enfants passent d'un usage vécu de la langue, où ils tendent à confondre le plan linguistique et celui de l'extra-linguistique, à une attitude métalinguistique à propos de la *phrase* distincte des objets ou événements extérieurs auxquels celle-ci réfère. Je propose également de préciser les critères pour la délémitation entre le raisonnement non métalinguistique et

métalinguistique remettant en question les positions adoptées par Berthoud-Papandropoulou (1980) et partiellement celles de nos propres travaux, Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1983).

3. Expérimentation

L'expérimentation menée conjointement à Montréal et dans la banlieue parisienne[1] a été effectuée sur une population de 139 enfants fréquentant des écoles primaires francophones situées dans des milieux socio-économiquement moyens (ouvriers spécialisés, petits commerçants, cols blancs, enseignants, etc).

L'échantillon se répartit également entre les filles et les garçons comme suit:

Degré scolaire	N/Q	N/F	âge moyen Q	âge moyen F
1	12	11	6:8	6:6
2	12	13	7:8	7:6
3	12	13	8:8	8:6
4	11	11	9:8	9:6
5	12	12	10:8	10:6
6	20	0	11:8	
Total:	79/Q	60/F		

Les tâches

La 1° et la 3° tâche visent à faire **produire** des suites que les enfants considèrent comme des phrases par le moyen de questions posées par l'expérimentatrice:

1° tâche:
1. «Est-ce que tu peux me donner une *phrase* très très *courte*?»
2. «Est-ce que tu peux me donner une *phrase* très très *longue*?»
3. «Est-ce que tu peux me donner une *phrase* très très *facile*?»
4. «Est-ce que tu peux me donner une *phrase* très très *difficile*?»

La 2° tâche vise à faire **reconnaître** l'unité-phrase à partir d'un ensemble de treize suites manuscrites proposées successivement et suivie chacune des questions: «*Dis-moi si ça fait une*

---

[1] La recherche a été commencée dans le cadre d'un Projet de coopération France-Québec avec des collègues de l'Université de Paris VII: J. Boutet et la regrettée F. Gauthier du Département de Recherches Linguistiques. Certains travaux déjà publiés apparaissent en référence.

phrase.» et «*Pourquoi?*» Les résultats découlant de cette tâche sont présentés dans les travaux de notre équipe (Boutet, Gauthier & Saint-Pierre, 1983 a) & b), 1985).

L'expérimentatrice poursuit avec la même série de questions:

3e tâche:
1. «Peux-tu me donner une autre *phrase* très très *courte*?»
2. «Peux-tu me donner une autre *phrase* très très *longue*?»
3. «Peux-tu me donner une autre *phrase* très très *facile*?»
4. «Peux-tu me donner une autre *phrase* très très *difficile*?»

Comparant les paires de phrases ainsi obtenues à l'occasion des tâches 1 et 3:

5. «Laquelle des deux est la plus courte/la plus longue? Pourquoi?»
6. «Laquelle des deux est la plus facile/la plus difficile? Pourquoi?»

Avec le caractère de longueur, nous explorons la manière dont les enfants envisagent les bornes de la *phrase* et la question des constituants facultatifs et obligatoires. Avec le caractère de difficulté, nous mettons au jour leur capacité de dissocier le linguistique de l'extra-linguistique à partir des phrases qu'ils ont eux-mêmes produites.

À noter que presque tous les enfants ont été en mesure de fournir des phrases syntaxiquement bien formées pour chaque paire de phrases demandées à l'exception de deux enfants qui ont produit des *lettres* et l'autre des *mots* isolés. Presque toutes les phrases sont de type déclaratif à l'exception de quelques phrases interrogatives ou exclamatives et des coordonnées mais peu de phrases syntaxiquement complexes. Il y a donc un savoir-faire. Nous réservons pour une étude ultérieure la description linguistique des phrases produites par les enfants.

L'analyse et la classification de l'ensemble des réponses ou jugements des enfants ont donné lieu à une typologie élaborée par les membres de l'équipe et le choix des catégories pour l'ensemble des réponses a fait l'objet de consensus (Boutet, Gauthier et Saint-Pierre, 1983a, b). Pour l'analyse des données de la tâche de production, la typologie a été adaptée et raffinée par l'auteure afin de rendre compte de l'argumentation à laquelle cette tâche a donné lieu. C'est ainsi que certains types de raisonnement métalinguistique ont été subdivisés en deux sous-types (les types 2 et 3) et que le type 6 a été créé.

Les analyses qui suivent sont faites à partir des 436 arguments de types différents reliés à la tâche de production sur les données québécoises seulement. Le point 4 contient la typologie élaborée pour la classification des réponses des enfants et le point 5, les aspects quantitatifs reliés au développement de l'argumentation selon l'âge des enfants.

4. Typologie des arguments

La catégorisation des réponses a donné lieu à une typologie dans laquelle deux grandes catégories de discours ont été distinguées: le discours *non métalinguistique* dans lequel la *phrase* n'est pas dissociée de son référent, ci-après le type 1 et les discours métalinguistiques dans lesquels la *phrase* est prise comme un objet et donc dissociée de son référent, ci-après les types 2, 3, 4, 5 et 6. Voyons les définitions et exemples pour chacun des types et sous-types ainsi distingués.

4.1 Arguments non métalinguistiques

4.1.1 Type 1: Indifférenciation entre le sens du mot *phrase* et son référent

Ce type de raisonnement révèle une centration de l'enfant sur le réel extra-linguistique qui se traduit dans un discours non métalinguistique où la *phrase* semble indissociable de son référent. L'enfant ne répond pas sur les propriétés des phrases mais sur la facilité ou la longueur des objets ou des événements auxquels la *phrase* réfère.

N.B.: Aucun des enfants n'a fourni que des arguments de cette nature dans l'ensemble de ses réponses même chez les plus jeunes.

(1) a. Lili pêche à la ligne.
b. Lili passe par-dessus la clôture. (6:6 ans, #8)

Elle est plus courte «*parce qu'elle est juste assis à rien faire, à attendre; dans l'autre, elle bouge, c'est plus long... ça prend du temps passer par-dessus une clôture*».

(2) a. Faire mal aux autres.
b. Barbouiller dans tes cahiers. (7:6 ans, #14)

Commentant ses propres *phrases* l'enfant dit: «*tu veux pas faire mal aux autres mais des fois il le faut, pis c'est dur.*» La «*phrase*» (2)b est choisie comme plus difficile parce que dit-il: «*quand t'écris pis que tu te choques, tu barbouilles, t'es obligé d'effacer, de recommencer; c'est plus long, plus difficile.*» L'enfant réfère directement aux actions énoncées et choisit la *phrase* qui comporte à ses yeux l'activité la plus difficile et la plus longue à faire comme *phrase* plus longue.

(3) a. La maîtresse se retient pour ne pas être fâchée.
b. La maîtresse s'est fâchée car personne ne l'a écoutée. (8:6 ans,#24)

Après avoir dit: *«c'est dur de se retenir.»*, l'enfant montre (3)b et explique: *«celle-là est plus difficile parce que l'autre elle fait juste se retenir, ici elle se fâche.»* L'enfant détermine l'action la plus difficile à faire pour choisir la *phrase* la plus difficile. L'enfant est capable de produire des phrases complexes syxtaxiquement mais son discours est à un niveau non métalinguistique.

(4) a. Tu sautes bien à la corde à danser.
b. Stéphane cueille des jolies fleurs. (9:6 ans, #45)

L'enfant explique pourquoi la *phrase* est longue: *«il peut en cueillir beaucoup de fleurs, pendant longtemps.»*

Il est important de noter qu'à partir de l'âge de neuf ans, les arguments non métalinguistiques invoqués par les enfants de neuf à douze ans ne sont plus déterminants dans les choix, ce sont les arguments métalinguistiques qui sont décisifs. Voyons la forme que ces réponses prennent.

4.2 Arguments métalinguistiques

4.2.1 Type 2: Prise en compte de la situation ou de l'activité d'énonciation

Les réponses distinguées en 2A et 2B sont regroupées dans l'analyse quantitative.

2 A: Prise en compte de la **situation d'énonciation**

La *«phrase»* proposée est difficile ou non, longue ou non selon que l'on peut ou non lui faire correspondre une situation d'énonciation définie, appréhendée globalement ou dans ses éléments constitutifs, lieu, espace, temps de l'énonciation, participants (scripteur, locuteur, lecteur).

«C'est facile comme tout - c'est dans mon livre.» (6:6 ans, #3)
«Ça c'est quelqu'un qui parle à une autre personne.» (9:6 ans, #47)
«Ça on dit toujours ça en arrivant à la maison.» (11:6 ans, #66)

2 B: Prise en compte de l'**activité d'énonciation** (encodage, décodage)

Les enfants envisagent les relations entre les *phrases* et l'activité d'énonciation ou activité d'encodage et de décodage de la *phrase*. Cette activité prend les formes diverses suivantes: *dire, prononcer, lire, écrire* principalement. Les jugements sont généralement formulés ainsi:

«Elle est plus longue parce que ça prend plus de temps à prononcer.» (7:6 ans, #14)
«C'est plus facile parce que ça se prononce dans tes mots.» (11:6 ans, #78)
«C'est parce qu'elle est plus difficile à lire.» (7:6 ans, #15)

4.2.2 Type 3: Prise en compte des propriétés sémantiques

Le sous-type 3A) regroupe les arguments relatifs au contenu propositionnel en termes explicites de vérité ou fausseté du référent, ils sont d'ordre sémantico-pragmatiques. Le sous-type 3B) regroupe les arguments sur le sens ou la compréhension des termes, sur les relations sémantiques entre les termes ou sur l'interprétation de la *phrase* prise globalement.

3A: Arguments de type **vériconditionnel**: conformité du sens avec la réalité

La *phrase* ne doit pas être déviante sur le plan sémantico-pragmatique, elle doit être conforme à ce qui est habituel, possible, fréquent et surtout vrai, concevable, plausible. Ce type de raisonnement ne suppose-t-il pas une prise en compte du sens («ça existe», «c'est vrai») sans qu'il y ait dans ce raisonnement les signes d'une capacité à opérer sur la signification des énoncés? Voyons quelques exemples:

(8) a. Sylvain mange sa banane.
b. Sylvain a la grippe. (11:6 ans, #75)

Après avoir dit que (8)a *«ne contient pas beaucoup d'intonation et que c'est facile à dire»*, l'enfant choisit (8)b comme étant la plus facile *«parce qu'elle a moins de mots - et parce que **ça dit quelque chose de vrai** - l'autre a trop d'expressions et d'actions»*. Les arguments référent à la conformité de la proposition avec le monde réel se mêlent aux arguments de type quantitatif.

(10) a. Je joue au ballon à la récréation.
b. Le canard nage dans la mare. (10:6 ans, #50)

L'enfant dit de (10)a: *«C'est vrai.»* et de (10)b: *«C'est vrai, je le vois toujours au Parc Lafontaine.»*

(11) a. Les savants explorent des mines et des cavernes.
b. Mon frère court à l'école chaque jour. (10:6 ans, #50)

Comparant les deux *phrases difficiles* qu'il vient de donner, l'enfant choisit (11)a comme la plus difficile *«parce que j'ai jamais entendu parler de ça - je connais pas ça - il faut chercher comment ils font - tandis que mon frère je le vois - et puis elle contient des mots plus rares»*. C'est l'accessibilité du référent ou la facilité de concevoir ce que dit la *phrase* qui est ici invoquée pour déterminer le degré de difficulté de la *phrase*.

(13) a. Quelle année sommes-nous?
b. Je travaille toujours.

L'enfant n'arrive pas à décider laquelle des deux *phrases* proposées comme faciles est la plus facile et explique pourquoi ainsi:

«C'est facile parce qu'on le sait tout le temps quelle année qu'on est - la question est facile - et puis on le sait toujours quand on travaille à l'école - c'est facile - je le sais les deux phrases: quelle année qu'on est pis que je travaille.»

L'enfant tient une argumentation cohérente dans la réflexion que suscite chez lui la comparaison des deux paires de phrases produites. D'une part, il tient compte du sens «psychologique» des phrases en percevant l'intention du locuteur c'est-à-dire en les percevant comme des demandes de réponses et démontre une capacité de raisonner sur la signification de la question. Sa réflexion porte sur les connaissances impliquées - disponibilité ou non de ces connaissances - facilité ou non d'accéder à ces connaissances pour donner l'information sollicitée par de telles questions.

En résumé, le raisonnement de **type 3a** considère les *phrases* comme des propositions qui peuvent être conformes ou non à la réalité. Ne s'agit-il pas d'un savoir conceptualisé dans lequel les idées relatives à la vérité et à la conformité du référent avec le monde réel seraient des conditions nécessaires à l'existence des *phrases* elles-mêmes. Ne serait-ce pas un raisonnement métalinguistique sur le sens, semblable à celui des grammairiens du XVII siècle, avant que n'apparaisse la notion de *proposition*?

3B: Argument sur le **sens** ou l'**interprétation**

Certains enfants n'expriment que des jugements binaires du type: *c'est facile à comprendre/c'est difficile à comprendre; ça dit plus de choses/ça dit moins de choses; ça a du sens/ça n'a pas de sens*. D'autres sont parfois plus explicites.

(16) La loi est anticonstitutionnelle. (11:6 ans, #62)

«C'est difficile - je le sais pas le dernier mot ce que ça veut dire - ils l'ont dit en classe mais je m'en souviens pas.» Après avoir tenté de prononcer trois fois ce mot, l'enfant détermine la difficulté de la *phrase* sur la base de la difficulté d'un de ses éléments: difficulté du point de vue de la prononciation aussi bien que de la compréhension.

(17) a. Les météorologues annoncent des averses cette semaine.
b. Je regarde les bourgeons dans la forêt et les feuilles mortes de l'automne.
(9:6 ans, #40)

L'enfant compare ces deux *phrases difficiles* et choisit (17)b comme la plus difficile des deux car dans (17)a:

«Il y a juste un mot difficile puis on peut remplacer averse par de la pluie - l'autre est plus difficile à expliquer - c'est des mots qu'on n'est pas capable d'expliquer: bourgeons, feuilles mortes - on aurait besoin d'un dictionnaire pour les expliquer.»

La difficulté de la *phrase* vient de la difficulté à comprendre et à expliquer le sens de certaines unités qui la composent.

4.2.3 Type 4: Prise en compte de **propriétés formelles** en termes quantitatifs

La *phrase* est ici appréhendée dans ses constituants, sa structure hors de toute considération sémantique ou pragmatique. Les arguments de **«quantité»** ou de dénombrement par le moyen desquels l'enfant centre son attention sur la quantité des éléments (*mots, syllabes, lettres*) de la *phrase* proposée, sa longueur.

Les réponses du type 4 sont soit binaires *«il y a plus / moins de mots/lettres»* ou *«il y a «n» mots / syllabes / lettres»* formulées plus ou moins explicitement, tel que dans les exemples suivants:

«Celle-là est la plus courte parce que les mots sont plus petits.» (10:6 ans)

«Les deux sont pareilles parce qu'elles ont le même nombre de mots.» (9:6 ans)

L'activité de quantification ou de dénombrement exprimée dans les arguments fournis par les enfants démontre une centration de l'attention de l'enfant sur la quantité de *mots*, la longueur de la *phrase*, le nombre de *syllabes* ou de *lettres* dans la comparaison des phrases entre elles non seulement pour en déterminer la longueur mais également le degré de difficulté.

4.2.4 Type 5: Prise en compte des **propriétés formelles** en termes **relationnels**

Les arguments portent sur les propriétés syntaxiques ou les relations syntaxiques entre les éléments de la *phrase*.

Il nous a paru nécessaire dans une étude développementale effectuée en contexte scolaire, de distinguer les arguments qui portent sur le dénombrement des unités de la *phrase* et ceux qui portent sur les relations entre ses constituants. Bien sûr, le fait que les enfants utilisent les termes grammaticaux ou non ou encore que l'analyse qu'ils proposent soit exacte ou non n'est pas pertinent.

(18) a. J'ai aperçu mon grand-père et ma grand-mère dans un camping.
b. Nous avons fêté toute la famille pour la fête de Pâques dimanche passé.
(11:6 ans, #65)

Commentant les deux phrases produites comme *phrases longues* l'enfant fait l'analyse de (18)a:

«Il y a un groupe sujet «mon grand-père et ma grand-mère», un groupe verbe «j'ai aperçu», un groupe complément «dans un camping» - cette phrase est plus simple que la deuxième longue parce qu'il y a deux verbes dans l'autre: «avons fêté» c'est un verbe mais ça n'en fait deux - le complément est plus grand, plus long.»

(19) a. Mon chien saute.
b. Mes amis jouent dans la merveilleuse cour. (11:6 ans, #64)

Comparant les deux phrases, l'élève dit: *«On peut enlever «merveilleuse» pour être encore plus court - pour avoir moins de mots - il faut le moins de mots possible - l'autre est plus courte»* (19)b *«on est pas obligé d'ajouter un complément pourvu qu'il y ait un verbe et un sujet.»* Cet enfant verbalise les relations grammaticales des éléments de la *phrase* en utilisant le métalangage scolaire et explique au besoin dans ses propres termes le statut grammatical d'autres phénomènes observés.

(20) a. Je marche dans la rue avec mon ami et mon chien.
b. J'apprends à écrire, à lire, à étudier, et à chanter. (11:6 ans, #65)

Après avoir fait placer les virgules à l'expérimentatrice, l'enfant choisit (20)b comme la plus longue des deux phrases: *«Parce qu'il y a beaucoup de sujets et de verbes - il n'y a pas*

besoin d'une action difficile pour être long - on cherche pas un verbe difficile, on cherche une phrase longue» et il ajoute: *«c'est tout lui qui fait les actions - ça va prendre du temps - il est seul pour faire les actions»*, un argument non métalinguistique.

4.2.5 Type 6: Prise en compte de l'activité cognitive dans la production des phrases

L'enfant fait appel à l'activité de création ou d'invention, de mémorisation, d'apprentissage, de recherche impliquée la production des phrases demandées par l'expérimentatrice. Les arguments réfèrent soit à la dimension «apprentissage» d'un élément de la *phrase* ou de la *phrase* dans sa globalité, à la difficulté de sa recherche, de sa mémorisation comme dans les réponses suivantes:

«Les mots sont durs «joueront» on l'a pas appris - les autres on les connaît.» (Léa, Léo) *«C'est une phrase inventée - c'est venu vite dans ma tête.»* (6:6 ans, #3)

Quant à la *phrase* facile où l'enfant a énuméré neuf prénoms de son livre de lecture, il dit: *«c'est facile à s'en rappeler de ces phrases parce que c'est des noms de personnes.»* (6:6 ans, #9)

«Celle-là est plus longue parce qu'il faut plus penser que l'autre pour la trouver - «jardin» c'est plus long à penser, je me souviens d'avoir arraché des mauvais herbes pendant une journée.» (11:6 ans, #64)

Ces réponses démontrent bien que la *phrase* correspond à une entité distincte de son référent, c'est quelque chose qui sort de notre imagination ou qu'on apprend à l'école, qu'on mémorise, etc.

4.2.6 Type 7: Non codable et absence de réponse

Une vingtaine de réponses non classées sont du type: *«c'est tout mélangé»* ou bien l'enfant n'a pas fourni de réponse.

5. Évolution de l'argumentation à propos la *phrase* entre 6 et 11 ans

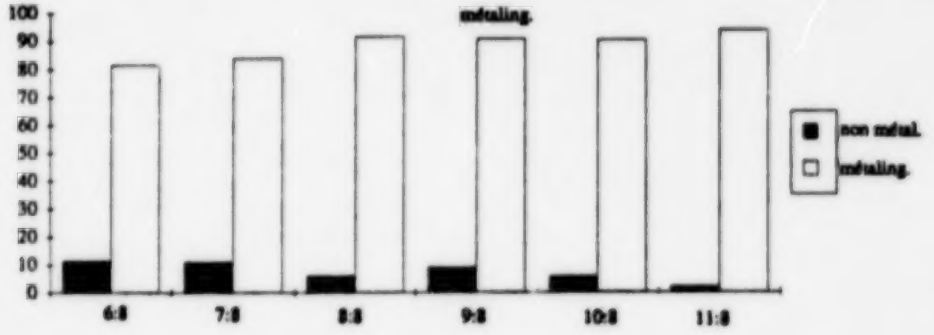
Les résultats présentés dans cet article portent sur les réponses obtenues à l'occasion de la tâche de production auprès des enfants québécois; 436 réponses ont été catégorisées puis analysées dans les tableaux 1 à 5 qui suivent.

Les analyses tentent de répondre à deux questions principalement: comment s'agencent et se répartissent les différents types de raisonnements des enfants en fonction de leur âge? Peut-on retracer des étapes dans la conceptualisation de la *phrase* chez les enfants en fonction de leur âge?

Le tableau 1 montre que les arguments métalinguistiques et non métalinguistiques ont une évolution inverse de 11.4% à 2% et de 81.4% à 94% respectivement.

Tableau 1

Répartition des arguments métalinguistiques et non métalinguistiques selon l'âge (n=416)



Les résultats indiquent la présence de mouvements de croissance et de décroissance des types de raisonnement que nous décrivons ci-après.

5.1 ***Premier mouvement:*** la *décroissance* des arguments non métalinguistiques

La capacité de prendre la *phrase* comme objet de réflexion est donc bien en relation avec l'âge des sujets. Le discours non métalinguistique est dominé largement par le savoir métalinguistique dès l'âge de six ans et n'est cependant pas complètement remplacé par le savoir scientifique de l'école dans la population de onze ans. Ce métalangage scientifique résultant d'un apprentissage scolaire côtoie parfois les arguments spontanés non métalinguistiques même à cet âge.

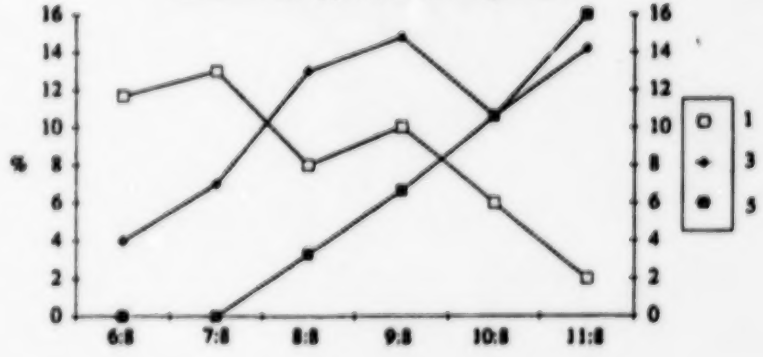
Ceci distingue nos résultats de ceux de Berthoud-Papandropoulou (1976) portant sur le *mot* et ceux de Christinat-Tièche (1988), portant sur la *phrase*. Il faut se demander si les différences observées avec ces travaux, et dans lesquels le raisonnement non métalinguistique semble absent après l'âge de sept ou huit ans, sont un effet de la situation expérimentale. La tâche exigeant des réponses explicites de la part des enfants les a peut-être incités à donner le plus grand nombre d'arguments possible. De façon plus fondamentale, il est possible que ces différences tiennent aux objets linguistiques eux-mêmes en ce que la *phrase* et le *mot* n'ont pas le même type de relation à l'univers extra-linguistique. Proposer la *phrase* comme objet de réflexion c'est introduire non seulement le phénomène de la désignation par les *mots*, mais aussi celui de la prédication et de la construction des valeurs référentielles. De ce point de vue, ces résultats sont en conformité avec nos résultats obtenus à l'occasion de la tâche de reconnaissance présentés dans nos travaux de 1983 et 1985 (voir Boutet, Gauthier, Saint-Pierre).

5.2 ***Deuxième mouvement:*** la *croissance* des arguments de type métalinguistique

La capacité de prendre une certaine distance par rapport au langage et d'en faire un objet de réflexion autonome et distinct du réel extra-linguistique croît avec l'âge. L'évolution de la réflexion métalinguistique résulterait d'un processus d'abstraction-conceptualisation et de prise de conscience par lequel les enfants sont de plus en plus aptes à isoler les unités linguistiques et à les envisager en elles-mêmes. Le ***tableau 2*** montre que cette croissance est le fait de quelques types d'arguments métalinguistiques.

Tableau 2

Évolution des types 1,3 et 5 d'arguments



6 groupes d'âge

En effet, la croissance est le fait de deux types d'arguments, à l'occasion de la tâche de production concernant les oppositions L/C et F/D réunies. Plus spécifiquement, ce sont les arguments sémantiques et syntaxiques:

1°) la *croissance des arguments sémantiques*

Le ***tableau 2*** montre l'évolution des arguments de type sémantique qui passent de 4% en moyenne chez les enfants de six ans, à 7% à sept ans puis se stabilise autour de 13% chez les plus âgés.

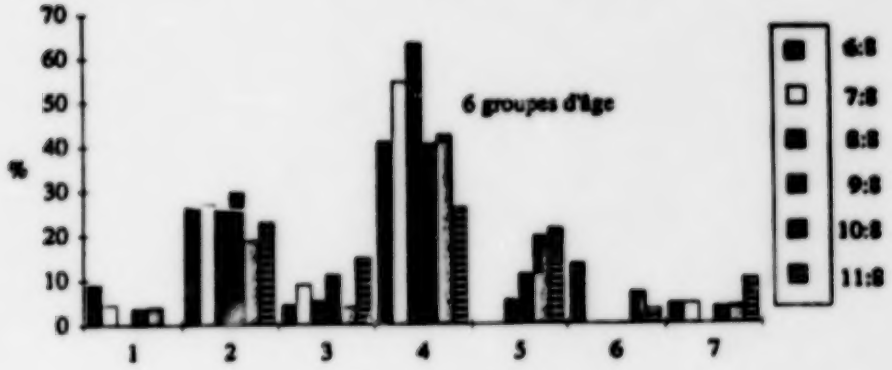
2°) la *croissance* des arguments prenant en compte les propriétés syntaxiques de la *phrase*

L'argumentation qui prend en compte les principes formels de la construction des phrases en vertu de critères qui déterminent la nécessité de la présence de certains constituants et de leurs relations grammaticales correspond à un savoir que l'école transmet dans l'enseignement systématique de la grammaire. La production de la métalangue scientifique n'est qu'une des modalités de l'activité métalinguistique. Comme le montrent les résultats de nos analyses, cette production est entièrement le fait d'un apprentissage scolaire puisqu'il apparaît à partir de 8:6 ans seulement. D'un taux nul à six ans et sept ans, le savoir-dire sur les propriétés syntaxiques de la *phrase* atteint une moyenne de 16% chez les plus âgés. Ce n'est que dans le deuxième cycle du primaire que la hausse est plus nette: de 3,3% à huit ans, 6,6% à neuf ans et 10,6% à dix ans. Cette croissance est plus accentuée dans l'opposition L/C que dans F/D: de 5% à huit ans le taux passe de 11,1%, 19% et 24% entre l'âge de neuf et 11 ans.

Une analyse plus spécifique des réponses sur l'opposition F/D et L/C révèle donc d'autres facettes de l'évolution de l'argumentation selon l'âge des sujets. C'est pourquoi nous présentons la répartition des types d'arguments dans le cadre des oppositions long/court et facile/difficile séparément dans le ***tableau 3*** et le ***tableau 4*** successivement.

Tableau 3

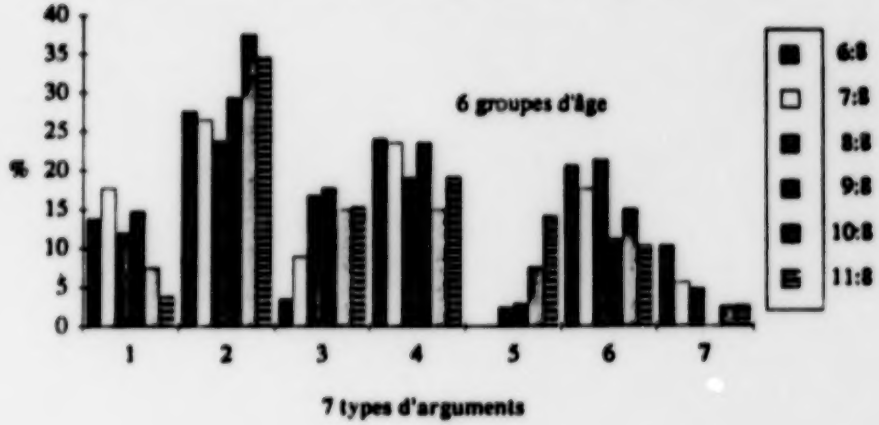
Distribution des arguments selon l'âge dans l'opposition long/court



Dans le ***tableau 3***, la distribution des arguments dans l'opposition L/C selon l'âge est marquée principalement par: 1°) une proportion très faible ou absente des arguments non-métalinguistiques de type 1; 2°) une importante proportion des arguments relatifs à l'énonciation dont le taux se situe autour de 30% quelque soit l'âge des enfants (type 2); 3°) une évolution en dents de scie des arguments sémantiques de type 3; 4°) une très forte proportion des arguments quantitatifs de type 4, explicable d'une part, par la nature de la tâche et par le fait que les jeunes enfants sont en contact avec l'écrit depuis peu. Cette proportion est plus forte au premier cycle qu'au deuxième, s'expliquant par le fait que les enfants plus scolarisés peuvent avoir recours à des arguments syntaxiques comme le montre la croissance des arguments de type 5.

Tableau 4

Distribution des arguments selon l'âge dans l'opposition facile/difficile



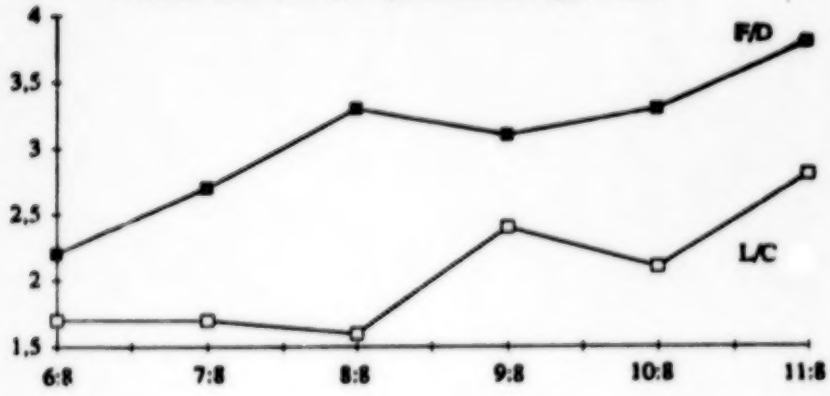
Le ***tableau 4*** montre la distribution des arguments dans l'opposition facile/difficile. Les arguments différents donnés par chaque enfant sont de nature beaucoup plus variée que ceux de l'opposition L/C puisque leur nombre est de 257 contre 177 (le **tableau 5** illustre cet aspect de l'évolution).

Les principales caractéristiques de l'argumentation dans l'opposition F/D selon l'âge des enfants, concernent l'évolution de différents types d'arguments. En effet, les réponses de type 1 sont assez nombreuses et ce type d'argumentation n'est pas complètement remplacé par une argumentation de type métalinguistique, même à douze ans, âge à laquelle 3,9% des réponses sont de cette nature contre 13,8% à six ans. Les arguments faisant appel à l'activité ou à la situation d'énonciation dans la production d'une *phrase* facile ou difficile sont nombreux quelque soit l'âge des enfants. On note une croissance, en début de scolarité des arguments sémantiques, le type 3, alors que le taux d'arguments concernant la quantité des éléments demeure près de 20% (voir le type 4). Les arguments de type 5, portant sur les relations syntaxiques croît en fonction de l'apprentissage grammatical procuré par l'école au deuxième cycle du primaire. La distribution des arguments prenant en compte l'activité cognitive de production, le type 6, est moins important chez les enfants plus âgées, dans l'opposition F/D qui passe de 19% à 10% en moyenne pour ces 2 cycles. On observe que peu ou pas de recours à ce type d'argument dans l'opposition L/C.

5.3 *Troisième mouvement: la multi-différenciation des arguments selon l'âge*

Tableau 5

Multidifférenciation des arguments selon l'âge (n=416)



De 6:8 ans à 11:8 ans

Une autre manifestation de l'évolution de l'activité métalinguistique réside dans l'augmentation du nombre d'arguments différents par enfant entre l'âge de six et onze ans. Le **tableau 5** montre que cette différenciation va de 1,7 à 2,8 dans L/C en moyenne par groupe d'âge. Dans l'argumentation opposant les phrases faciles et les difficiles le nombre passe de 2,2 à 3,8 arguments de types différents entre six et onze ans. Les enfants plus âgés varient davantage les arguments dans leur réponse. Ceci peut s'expliquer en partie par la nature de l'opposition impliquée dans la comparaison F/D relativement à l'opposition L/C.

6. Conclusion

Les enfants parviennent à coordonner progressivement différents aspects linguistiques de la *phrase* qu'ils apprennent à différencier. Il y a un processus d'abstraction dans la capacité croissance à invoquer des arguments de type métalinguistique. Commençant par des arguments où il y a une référence à l'extra-linguistique, les jugements évoluent vers une conscience des aspects formels. Les arguments en termes de relations syntaxiques sont l'effet de l'apprentissage grammatical en contexte scolaire.

Il y aurait un rapprochement à faire entre l'évolution du raisonnement des enfants sur la *phrase* et celle des grammairiens dans l'histoire de la linguistique. En effet, la conception de la *phrase* est marquée par le passage d'une définition référant à la sémantique, unité de sens en grammaire traditionnelle à une définition en termes de fonction (prédicat et arguments) en grammaire moderne pour être remplacée par une définition en grammaire générative en termes de constituants syntaxiques (voir le parallèle intéressant de Christinat-Tièche, 1990).

Enfin, une comparaison avec l'apprentissage des notions scientifiques chez les enfants serait intéressante car, on peut se demander, si l'apprentissage des notions scientifiques réussit à se substituer aux savoirs acquis spontanément par les enfants au fur et à mesure de leur scolarisation.

BIBLIOGRAPHIE

BELLEFROID, B., FERREIRO, E. (1979). La segmentation du mot chez l'enfant. *Archives de Psychologie*, 47: 1-35.

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. (1980). *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*. Genève, Imprimerie Nationale.

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I., KILCHER, H. (1987). Que faire quand on me dit de dire? *Archives de Psychologie*, 55: 219-239.

BOUTET, J. (1986). Jugements d'acceptabilité et raisonnements métalinguistiques. *Études de Linguistique Appliquée*, 62: 40-58.

BOUTET, J., GAUTHIER, F. & SAINT-PIERRE, M. (1983a). Savoir dire sur la phrase. *Archives de Psychologie*, 51: 207-228.

BOUTET, J., GAUTHIER, F. & SAINT-PIERRE, M. (1983b). Comment les enfants de 6 à 12 ans se représentent-ils la phrase? Étude sur l'activité métalinguistique à propos de cette notion grammaticale. *Recherches Linguistiques à Montréal*, 19: 83 à 121.

BOUTET, J., GAUTHIER, F. & SAINT-PIERRE, M. (1985). Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, en dehors de la classe de grammaire. *Revue Française de Pédagogie*, 71: 13-17.

CHRISTINAT-TIECHE, C. (1988). *La conceptualisation de la notion de phrase chez l'enfant. Approche expérimentale par le biais de 2 tâches de segmentation*. Thèse de Doctorat en Psychologie, Université de Genève.

CHRISTINAT-TIECHE, C. (1989). Linguists and children: similar elaborations of the concept of the sentence? *IPRA Bulletin*, octobre, 8-10.

CULIOLI, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, 9: 106-118.

GLEITMAN, L.R., GLEITMAN, H. & SHIPLEY, E.F. (1972). The emergence of the child as a grammarian. *Cognition*, 1: 137-164.

HAKES, D.T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin, Springer-Verlag.

GOMBERT, J. E. (1986). Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant: Le point de la recherche. *Études de Linguistique Appliquée*, 62: 5-25.

KARMILOFF-SMITH, A. (1986). From meta-processes to conscious acces: Evidence from children's metalinguistic repair data. *Cognition*, 23: 95-147.

LIBERMAN, I.Y. et al. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Child Psychology*, 18: 201-212.

MARCHELLO-NIZIA, C. (1979). La notion de «phrase» dans la grammaire. *Langue Française*, 41: 35-48.

MOUNIN, G. (1970). *Histoire de la linguistique des origines au XX ° siècle*. Paris, Presses Universitaires de France.

SINCLAIR, A., JARVELLA, R.J. & LEVELT, W.J. réds (1978). *The Child Conception of Language*. Berlin, Springer-Verlag.

SAINT-PIERRE, M. (sous presse). When the Child Becomes a Grammarian. *Lenguas Modernas, 18*.

SAINT-PIERRE, M. (1990). *Le discours métalinguistique d'enfants de six à douze ans*. Conférence, Université de Genève, février.

SAINT-PIERRE, M. (1990). L'évolution de la réflexion métalinguistique d'enfants de six à douze ans sur la phrase. *Conférence au CIRADE*, Université du Québec à Montréal, décembre.

Des exemplaires du présent document sont en vente à l'adresse suivante:

Centre Interdisciplinaire de Recherche sur
l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. A,
Montréal, Québec
H3C 3P8

Publié par le Centre Interdisciplinaire de Recherche
sur l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
Conception graphique: Pierrette Prévost